

Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción

School violence: An analysis from different interaction contexts

Rosa María Valera Garay (a), María Elena Ávila (b), Belén Martínez (a)

(a) Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad Pablo de Olavide, España

(b) Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464/PSIC, "La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica", subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Open Access funded by Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
Under a Creative Commons CC BY-NC-ND 3.0

Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar las diferencias entre adolescentes con alta y baja violencia escolar en los ámbitos individual (autoestima, soledad, satisfacción con la vida, estrés y empatía), familiar (clima familiar y comunicación con la madre y el padre), escolar (clima social en el aula, actitudes hacia la autoridad y estatus sociométrico) y comunitario (integración comunitaria, participación comunitaria, apoyo de los sistemas informales y de los formales). Además, se examinaron las diferencias entre chicos y chicas con alta violencia escolar en estas relaciones. Participaron 1723 adolescentes de ambos sexos, de entre 12 y 18 años, escolarizados en cuatro centros de educación secundaria obligatoria. Se efectuaron análisis multivariados y univariados de la varianza (MANOVA y ANOVA). Los resultados mostraron que los adolescentes con alta violencia escolar obtuvieron mayores puntuaciones que los adolescentes con baja violencia en soledad, sintomatología depresiva, estrés, comunicación ofensiva y evitativa con la madre y el padre, conflicto familiar y actitud hacia la transgresión. Además, las chicas con alta violencia mostraron mayores puntuaciones en autoestima académica, empatía y estatus sociométrico y menores en comunicación abierta con el padre y participación comunitaria que los chicos. Finalmente, se discuten los resultados y sus implicaciones prácticas.

Abstract

The aim of the current study was to analyze the differences between adolescents scoring high and low on school violence in the following areas: individual (self-esteem, loneliness, satisfaction with life, and empathy); family (family climate, communication with father and mother); academic (classroom climate, attitudes toward authority, and sociometric status); and community (community involvement, community participation, social support from formal systems, and social support from informal systems). Differences in these relationships between boys and girls scoring high on school violence were also examined. Participants in the study

were 1723 adolescents, aged 12 to 18 years old, in four secondary schools. Multivariate and univariate analysis of variance were performed. Results showed that adolescents with high levels of school violence scored higher on loneliness, depressive symptomatology, offensive and avoidance communication with father and mother, family conflict, and attitude towards transgression, as compared to adolescents with low levels of school violence. Furthermore, girls scoring high on school violence reported higher scores on academic self-esteem, empathy, and sociometric status, and lower scores on open communication with father and community participation, as compared to boys scoring high in school violence. Finally, these results and their practical implications are discussed.

Palabras clave

Adolescencia, Comunidad, Escuela, Familia, Violencia escolar

Keywords

Adolescence, Community, Family, School, School violence

En esta última década se han dedicado muchos esfuerzos e iniciativas nacionales e internacionales a reducir y prevenir los problemas de violencia y acoso escolar y a fomentar la convivencia y la integración social de los alumnos en el aula (Díaz Aguado, 2006; Ortega, 2010). La importancia de estas iniciativas viene derivada de las graves consecuencias que el acoso tiene para el desarrollo y ajuste psicosocial de la víctima (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Cava y Musitu, 2000; Del Moral, Suárez y Musitu, 2012; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004; Ortega, 2010).

La Organización Mundial de la Salud (1996) define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. En este trabajo se analizan los factores individuales, familiares, escolares y comunitarios relacionados con la violencia escolar en adolescentes escolarizados.

Respecto a los factores individuales se ha observado que los adolescentes violentos manifiestan una mayor sintomatología depresiva y una autoestima más baja que el resto de adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Castellón Mendoza, 2010). Sin embargo, en otras investigaciones no se han obtenido relaciones directas entre la conducta violenta en la escuela y la presencia de síntomas depresivos (Estévez, Musitu y Herrero, 2005), probablemente porque, al igual que ocurre con la autoestima, la relación entre sintomatología depresiva y violencia es más compleja de la que inicialmente suponíamos. De hecho, se ha observado que cuando coexisten la sintomatología depresiva y los problemas de conducta es más probable que los adolescentes tengan problemas familiares y una red social pobre en la escuela, así como bajos niveles de apoyo social en la comunidad (Dumont, Leclerc y Deslandes, 2003; Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

En relación con los factores familiares, son numerosos los trabajos que asocian la violencia escolar con relaciones negativas entre los miembros del núcleo familiar e, inversamente, la calidad de las interacciones entre los miembros de la familia protege al adolescente de implicarse en conductas violentas en la escuela (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Lila, Herrero y Gracia, 2008). Se ha constatado que el clima familiar, integrado por las dimensiones de vinculación afectiva de los miembros de la familia, la comunicación familiar, el conflicto y la cohesión familiar, ejerce un efecto protector de la violencia escolar, puesto que potencia la

adaptación social contra los adolescentes y permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos (Ostrov y Bishop, 2008).

En el medio escolar se ha observado que el fracaso escolar, las relaciones negativas con los compañeros y los profesores o la pobre implicación en el aula se relacionan con comportamientos violentos de los adolescentes en la escuela (Martínez-Ferrer, Musitu, Amador y Monreal, 2010). También el apoyo y la amistad de los iguales y las relaciones con el profesorado parecen ser determinantes para que los adolescentes presenten un adecuado ajuste emocional y conductual (Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012).

En el ámbito comunitario, la implicación y participación en la comunidad parece ser una variable que presenta un rol importante en el ajuste psicológico y social de los adolescentes y desempeña un papel activo en la creación de normas aceptadas en la comunidad, por lo que su incumplimiento se percibe como una falta de lealtad individual y grupal (Antolín, 2011; Díaz-Aguado, 2005). En consecuencia, las comunidades en las que se propician actividades prosociales ofrecen un modelo normativo protector del comportamiento violento y potencian el apoyo social y la autoestima. De ahí la relevancia de incorporar la dimensión comunitaria como eje de análisis e intervención en la prevención de la violencia en sus distintas modalidades (Cooley-Strickland, Griffin y Furr-Holden, 2011; Gracia y Herrero, 2006).

La implicación en la comunidad, junto con la escuela y la familia, se convierte así en un contexto fundamental de socialización especialmente relevante durante la adolescencia, en la medida en que los barrios pueden ofrecer opciones alternativas (Mrug y Windle, 2009). La relación entre la implicación y participación en la comunidad y el desarrollo de conductas problemáticas, como la violencia, parece estar mediada por una inadecuada supervisión parental (Beyers, Bates, Pettit y Dodge, 2003; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009).

Finalmente, con respecto a las diferencias en función del sexo, en estudios previos se sugiere que los chicos tienden a ser más violentos en la escuela de forma directa -física y verbal- que las chicas (Betterncourt y Miller, 1996; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Sin embargo, no existe un consenso claro acerca de las diferencias de sexo en las formas de violencia indirecta o relacional, por ejemplo difundir rumores para dañar a otras personas o excluirlas socialmente. Por un lado, algunos estudios no encuentran diferencias entre los chicos y las chicas en el uso de la violencia relacional (Hokoda, Lu y Angeles, 2006), mientras que otros apuntan a una mayor utilización de estas estrategias en las chicas adolescentes (Buelga, Musitu y Murgui, 2009).

Actualmente la idea de que la violencia escolar es un problema complejo, en el cual interactúan tanto factores individuales como sociales, familiares y escolares, es compartida por la gran mayoría de los investigadores, así como la necesidad de adoptar una visión holística y ecológica del problema. En el marco de estos referentes teóricos nos planteamos analizar las relaciones existentes entre los aspectos individuales, familiares, escolares y comunitarios con la violencia escolar, teniendo en cuenta las diferencias entre chicos y chicas. Partimos de la hipótesis de que la conducta violenta de los adolescentes escolarizados se relaciona con los factores individuales (autoestima, soledad, satisfacción con la vida, distrés psicológico y empatía), familiares (clima social familiar y comunicación con la madre y el padre), escolares (clima social en el aula, actitudes hacia la autoridad, violencia y victimización en la escuela) y comunitarios (integración, participación, sistemas informales y sistemas formales) y de que existen grandes similitudes en el grupo de adolescentes más violentos en función del sexo.

Método

Muestra

En este estudio participaron un total de 1723 adolescentes de ambos sexos (51.8% varones y 48.2% mujeres) de 12 a 18 años ($M = 15.01$, $DT = 1.73$) procedentes de 4 centros de

enseñanza secundaria de Andalucía seleccionados aleatoriamente. La muestra es representativa de esta Comunidad, que tiene un universo poblacional de 838.926 estudiantes de ESO y bachillerato. Se asumió un error muestral de $\pm 2.4\%$, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50. El tamaño de la muestra requerido fue de 1664 alumnos. Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, dos públicos (uno rural y otro urbano) y dos concertados (igualmente uno rural y otro urbano) de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los estratos se establecieron en función de la variable curso, que comprendía los niveles de 1º a 4º de la ESO y de 1º a 2º de Bachillerato. La media de edad de los grupos de chicos y chicas era muy similar (14.3 frente a 14.2 años de edad respectivamente) y carece de significación estadística ($F = 20.22$, $gl = 1$, 17 , $p = .157$).

Instrumentos

Para este estudio se aplicaron distintos instrumentos de medida que pretendían evaluar distintos aspectos de los ámbitos personal, familiar, escolar y comunitario, junto con otros aspectos más centrados en las conductas violentas en la escuela.

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE; Rosenberg, 1965), una medida ampliamente utilizada y que se compone de 10 ítems que hacen referencia al sentido de valía personal (por ejemplo, "creo que tengo numerosas cualidades positivas"). En cada ítem se ofrecen 4 posibilidades de respuesta, desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo). La consistencia interna de la escala, medida con el alfa de Cronbach, toma valores comprendidos entre .74 y .88.

Cuestionario de Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes (AFA 5; García y Musitu, 2009). Este instrumento se compone de 30 ítems, con cinco opciones de respuesta que van de 1 (nunca) a 5 (siempre). Para el presente estudio se utilizaron las subescalas académica y social. La autoestima académica se refiere a la opinión que tiene el propio individuo (por ejemplo, "mis profesores me consideran un buen estudiante"). La autoestima social hace referencia a la opinión que el propio individuo tiene de sus relaciones sociales (por ejemplo, "hago fácilmente amigos"). Los coeficientes de fiabilidad, medidos con el alfa de Cronbach, obtenidos en el presente estudio fueron de .86 y .78 respectivamente.

Escala de Soledad de la UCLA (Russell, Peplau y Cutrona, 1980). Esta escala consta de 20 ítems que evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre), los sentimientos de soledad (por ejemplo, "me siento aislado de los demás"). Su coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach en el presente estudio fue de .89.

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; versión española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Este instrumento está formado por 5 ítems que proporcionan un índice general de bienestar subjetivo que el adolescente percibe (por ejemplo, "mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera"). El rango de respuesta oscila entre 1 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo).

Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva (CESD; Radloff, 1977). Es un cuestionario adaptado del original de 22 ítems por Herrero y Gracia (2007), que evalúan de 1 (nunca o muy rara vez) a 4 (siempre o la mayoría de veces) la presencia de sintomatología depresiva en el último mes. El CESD proporciona un índice general de ánimo depresivo, que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones y también el referente del presente estudio. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella (por ejemplo, "durante la última semana, me he sentido triste"). La fiabilidad del instrumento obtenida para esta muestra, a través del alfa de Cronbach, es de .83.

Cuestionario de Estrés Percibido (CEP; Cohen y Williamson, 1988; versión española de 4 ítems de Herrero y Meneses, 2006). La escala de estrés percibido mide en un rango de respuesta de 1 (nunca) a 5 (siempre) el grado en el cual el adolescente evalúa determinadas situaciones como estresantes durante en el último mes (por ejemplo, "en el último mes he sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida"). Estudios previos indican que esta

escala ofrece una adecuada medida general del estrés percibido por los adolescentes. El índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) en esta muestra fue de .68.

Índice de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA; Bryant, 1982). El IECA es una adaptación para población infantil y adolescente de la escala para adultos de Mehrabian y Epstein (1972). La escala está adaptada al español por Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper (1999) y consta de 22 ítems que aportan, en una escala de respuesta de 1 (nunca) a 4 (siempre), un índice general del grado de empatía experimentado por el adolescente en distintas situaciones planteadas (por ejemplo, "me siento mal cuando veo que se hace daño a una chica"). La escala presenta un coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la presente muestra de .77.

Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CECF; Barnes y Olson, 1982). La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Consta de 11 ítems, con cinco posibilidades de respuesta (1 = nunca, 5 = siempre); en nuestra muestra la escala presenta una estructura factorial de dos factores: el primero indica el grado de apertura en la comunicación (por ejemplo, "puedo expresarle mis verdaderos pensamientos") y el segundo la presencia de problemas en la comunicación (por ejemplo, "hay temas de los que prefiero no hablarle"). El coeficiente alfa de Cronbach para la madre y el padre es de .87 y .86, respectivamente.

Escala de Clima Familiar (FES; Moos y Moos, 1981; versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989b). La dimensión de "relaciones interpersonales", integrada por tres subescalas de 9 ítems cada una, que evalúan la relación de pertenencia y orgullo en la familia y el grado de apertura en la expresión de los sentimientos y los conflictos. Específicamente la subescala de "cohesión" hace referencia al grado en que el adolescente percibe la existencia de compromiso y apoyo mutuo entre los miembros de la familia (por ejemplo, "en mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente unos a otros"). La subescala de "expresividad" hace referencia a la percepción que el adolescente tiene del grado en el que los miembros de su familia expresan libremente sus sentimientos (por ejemplo, "los miembros de la familia guardan a menudo sus sentimientos para sí mismos"). Finalmente, la subescala de "conflicto" refleja el grado en que el adolescente percibe la existencia de conflictos expresados abiertamente entre los miembros de la familia (por ejemplo, "en nuestra familia reñimos mucho"). En la presente muestra la fiabilidad (alfa de Cronbach) obtenida ha sido de .76 para la subescala de "cohesión", .52 para la subescala de "expresividad" y .58 para la subescala de "conflicto".

Escala de Clima Escolar (CES; Moos, Moos y Trickett, 1984; versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989a). Este instrumento permite evaluar la percepción que los alumnos tienen del clima del aula. Esta dimensión incluye tres subescalas, compuestas cada una de ellas por 10 ítems con dos posibilidades de respuesta (verdadero/falso). La subescala de "implicación" mide la percepción que los alumnos tienen de sí mismos como interesados y participativos en las actividades de clase (por ejemplo, "los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase"). La subescala de "afiliación" (amistad y ayuda entre alumnos) hace referencia a la percepción que los alumnos tienen sobre el grado de amistad y cohesión entre alumnos que existe en su aula (por ejemplo, "en esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros"). La subescala de "ayuda del profesor" hace referencia a la percepción que los alumnos tienen sobre el grado de ayuda, preocupación y amistad que el profesor muestra hacia los alumnos (por ejemplo, "este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos"). En el presente estudio la fiabilidad (alfa de Cronbach) obtenida es de .63, para la subescala de "implicación" .63, para la subescala de "amistad y ayuda entre alumnos" .68 y para la subescala de "ayuda del profesor" .68.

Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985). Compuesta por 20 ítems que evalúan dos dimensiones: la actitud del adolescente hacia la escuela y el profesorado (por ejemplo, "en el colegio no me valoran como persona") y la actitud hacia la transgresión de normas sociales (por ejemplo, "es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie"), con un rango de respuesta de 1 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). La consistencia interna de las subescalas según el alfa de Cronbach es de .77 para la "actitud

positiva hacia la transgresión de normas sociales" y de .73 para la "actitud positiva hacia la autoridad".

Escala de Conducta Violenta en la Escuela (adaptada de Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Este instrumento consta de 25 ítems que evalúan, con un rango de respuesta de 1 (nunca) a 4 (siempre), 6 dimensiones de la conducta violenta. Los autores distinguen la violencia manifiesta o directa, en sus formas pura (por ejemplo, "soy una persona que se pelea con los demás"), reactiva (por ejemplo, "cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego") e instrumental (por ejemplo, "amenazo a otros para conseguir lo que quiero") y la violencia relacional o indirecta, también en sus formas pura (por ejemplo, "soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as"), reactiva (por ejemplo, "cuando alguien me enfada, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona") e instrumental (por ejemplo, "para conseguir lo que quiero trato con indiferencia a los demás o dejo de hablar con ellos). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido fue de .88 para violencia manifiesta y .81 para violencia relacional.

Cuestionario de Apoyo Social Comunitario (Gracia, Herrero y Musitu, 2002). Este instrumento consta de 20 ítems, con cuatro opciones de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo). Evalúa la participación de forma voluntaria en su barrio, en grupos deportivos y religiosos con la finalidad de mejorar el bienestar de su comunidad. Esta escala consta de tres dimensiones: "integración comunitaria" (por ejemplo, "me siento muy contento en mi barrio"), "participación comunitaria" (por ejemplo, "colaboro solo, con mi familia, con amigos en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio"), "apoyo de los sistemas informales" (por ejemplo, "en mi barrio hay personas que me ayudan a resolver mis problemas") y "apoyo de los sistemas formales" (por ejemplo, "en estos servicios [centros de salud, centros deportivos y culturales, etc.] encontraría ayuda si tuviera problemas personales, familiares, etc."). En el presente estudio los coeficientes alfa de Cronbach fueron de .88, .86, .85 y .85 respectivamente.

Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con más detalle y se entregaron los consentimientos informados para los padres y el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por parte de un grupo de investigadores expertos y entrenados.

La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase donde el profesor-tutor del curso siempre estuvo presente. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki, en sus actualizaciones y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

Resultados

Para el presente estudio se realizaron análisis multivariados con las variables individuales, familiares, escolares y comunitarias seleccionadas, en función del grado de implicación de los adolescentes en conductas violentas en la escuela y en función del sexo. Como paso previo al cálculo de MANOVA y ANOVA se llevaron a cabo análisis de agrupamiento de todos los participantes en función de sus niveles de violencia. Para ello se utilizó el agrupamiento bietápico proporcionado por el software SPSS 19. Mediante este procedimiento, se realiza una agrupación de los datos en dos fases: en la primera fase se identifica el número de grupos que

mejor representa la muestra y en la segunda fase se analiza la pertenencia de cada individuo a los grupos inicialmente configurados.

El agrupamiento bietápico revela que existen dos grupos de adolescentes que representan al conjunto de la muestra en función de las seis dimensiones que componen el factor "violencia escolar" (violencia manifiesta pura, reactiva e instrumental y violencia relacional pura, reactiva e instrumental). De esta manera se pudo identificar un grupo de adolescentes con una baja participación en los seis tipos de comportamiento violento examinado (baja violencia), $N = 1379$ (80%), y un grupo de menor tamaño compuesto por adolescentes con una elevada implicación en estas conductas (alta violencia), $N = 348$ (20%), de los cuales 242 son chicos (70%) y 105 son chicas (30%) (Varela, 2012). Tras la agrupación de la muestra en estos grupos y la subagrupación del grupo de alta violencia en función del sexo se procedió al cálculo de MANOVA y ANOVA para los distintos ámbitos: personal, familiar, escolar y comunitario.

Análisis en los grupos de alta y baja violencia

Ámbito personal. Se realizó un análisis multivariado de la varianza con las variables del ámbito personal (autoestima, soledad, satisfacción con la vida, estrés y empatía) como dependientes y los grupos de violencia como factor. Se obtuvieron relaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones en las variables del ámbito personal y la pertenencia a los grupos de violencia (F basada en la traza de Pillai = 25.65, $gl = 8.17$, $p < .001$).

Como se observa en la tabla 1 los adolescentes con altas puntuaciones en violencia escolar presentan niveles bajos de autoestima general, académica y social, mayores niveles de soledad, ánimo depresivo, estrés y una menor satisfacción con la vida y empatía en comparación con los adolescentes con bajas puntuaciones en violencia escolar.

Tabla 1
ANOVA. Variables personales y violencia en la escuela

	Grupos de violencia		F	p
	Baja	Alta		
Autoestima general	31.68	30.16	38.720	.000
Autoestima académica	17.40	16.09	44.385	.000
Autoestima social	19.66	19.28	5.089	.024
Soledad	35.90	38.71	37.265	.000
Satisfacción con la vida	15.83	14.51	59.465	.000
Ánimo depresivo	13.25	15.15	66.339	.000
Estrés	8.07	9.14	58.447	.000
Empatía	65.81	61.81	97.816	.000

Ámbito familiar. Se realizó un análisis multivariado de la varianza con las variables del ámbito familiar (clima social familiar y comunicación con la madre y el padre) como dependientes y los grupos de violencia alta y baja como factor. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alta violencia y baja violencia en este contexto (F basada en la traza de Pillai = 22.43, $gl = 9.17$, $p < .001$). Los resultados de los ANOVA para todas las variables del ámbito familiar se resumen en la tabla 2.

Tabla 2
ANOVA. Variables familiares y violencia en la escuela

	Grupos de violencia		<i>F</i>	<i>p</i>
	Baja	Alta		
Madre abierta	44.63	41.35	44.775	.000
Madre ofensiva	6.92	8.37	75.120	.000
Madre evitativa	14.25	15.23	12.609	.000
Padre abierto	40.71	37.11	52.913	.000
Padre ofensivo	7.07	8.57	80.521	.000
Padre evitativo	14.69	15.62	10.607	.001
Cohesión familiar	16.39	15.27	106.336	.000
Expresividad familiar	14.57	13.89	48.062	.000
Conflicto familiar	11.58	12.63	125.013	.000

Se observa que los adolescentes del grupo de baja violencia presentan niveles más elevados de comunicación abierta, cohesión familiar y expresividad familiar que el grupo de alta violencia, mientras que estos últimos informan de más problemas de comunicación familiar (mayor comunicación evitativa y ofensiva) y más conflictos familiares.

Ámbito escolar. Para el cálculo de las pruebas estadísticas en este ámbito las variables escolares se han dividido en dos grupos: clima en el aula y estatus y actitudes hacia la autoridad en la escuela, considerando que, aunque ambas hacen referencia a la escuela, reflejan ámbitos diferentes. En primer lugar se realizó un análisis multivariado de la varianza con las variables relativas al clima del aula, implicación en el aula, relación con los compañeros, ayuda del profesorado y estatus sociométrico como dependientes y los grupos de violencia escolar como factor. Se apreció que existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones en las variables del clima en el aula y la pertenencia a los grupos de violencia (F basada en la traza de Pillai = 26.21, $g\eta^2 = 4.17$, $p < .001$). Se presentan a continuación los resultados de los ANOVA para las variables del clima en el aula y los dos grupos de violencia (tabla 3).

Tabla 3
ANOVA. Clima en el aula y violencia en la escuela

	Grupos de violencia		<i>F</i>	<i>p</i>
	Baja	Alta		
Implicación aula	14.39	13.72	28.476	.000
Relación compañeros	17.09	16.29	45.506	.000
Ayuda profesor	16.54	15.40	78.137	.000
Estatus	.03	-.01	7.040	.008

Como se aprecia en la tabla 3, los adolescentes con bajos niveles de violencia informan de una mayor implicación en el aula, de un mejor clima con los compañeros y de mayor grado de ayuda de los profesores y tienen una mayor aceptación social en la clase, lo que sugiere que, en general, estos adolescentes perciben un clima social en el aula más positivo que los adolescentes más violentos.

Por lo que se refiere a las actitudes hacia la autoridad institucional, las relaciones observadas presentan una clara significación estadística con la pertenencia a los grupos de violencia (F basada en la traza de Pillai = 137.99, $gl = 2.17$, $p < .001$). Como se recoge en la tabla 4, los adolescentes del grupo de baja violencia tienden a mostrar actitudes más positivas hacia la autoridad y más negativas hacia la transgresión de normas en comparación con los adolescentes del grupo de alta violencia.

Tabla 4
ANOVA. Actitudes hacia la autoridad y violencia en la escuela

	Grupos de violencia		F	p
	Baja	Alta		
Actitud positiva autoridad	17.34	15.36	105.071	.000
Actitud transgresora	6.16	8.40	241.648	.000

Ámbito comunitario. El análisis multivariado de la varianza efectuado con las variables (integración, participación, sistemas informales y formales) como dependientes y los grupos de violencia como factor ha mostrado la incidencia de las variables del ámbito comunitario en la violencia en la escuela (F basada en la traza de Pillai = 10.5, $gl = 4.17$, $p < .001$).

Como se observa en la tabla 5 los adolescentes del grupo de baja violencia informan de puntuaciones mayores en integración comunitaria, apoyo de los sistemas informales y formales. No se han obtenido diferencias significativas sobre la participación en la comunidad ($F = 2.26$, $p = .132$).

Tabla 5
ANOVA. Variables del ámbito comunitario y violencia en la escuela

	Grupos de violencia		F	p
	Baja	Alta		
Integración	15.40	14.86	8.970	.003
Participación	14.11	13.78	2.268	.132
Sistemas informales	27.53	26.07	22.283	.000
Sistemas formales	10.91	10.04	28.977	.000

Adolescentes con alta violencia escolar en función del sexo

En este apartado prestaremos atención a las diferencias entre chicos y chicas del grupo de alta violencia, obtenido a partir de los agrupamientos previamente descritos, chicos con alta violencia ($N = 242$) y chicas con alta violencia ($N = 105$).

Ámbito personal. El análisis multivariado de la varianza realizado ha mostrado que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito personal, en función del sexo (F basada en lambda de Wilks = 9.14, $gl = 8.33$, $p < .001$).

Como se recoge en la tabla 6, los chicos y chicas con una alta violencia escolar únicamente difieren en las variables de empatía y autoestima académica, en el sentido de que las chicas violentas muestran mayores puntuaciones en ambas dimensiones que los chicos.

Tabla 6
ANOVA. Variables personales en chicos y chicas violentos

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Autoestima general	30.41	29.58	3.110	.079
Autoestima académica	15.86	16.62	3.801	.052
Autoestima social	19.01	19.89	6.142	.014
Soledad	41.37	40.42	2.059	.152
Satisfacción con la vida	39.13	37.75	.178	.673
Ánimo depresivo	14.55	14.40	3.357	.068
Estrés	9.03	9.38	1.535	.216
Empatía	60.10	65.73	51.799	.000

Ámbito familiar. En el análisis multivariado de la varianza efectuado se ha obtenido que la distribución de las variables del ámbito familiar en los grupos de chicos y chicas violentos es diferente y estadísticamente significativa (F basada en lambda de Wilks = 2.03, $gl = 9$, 33, $p = .03$). Estos resultados sugieren que las dinámicas familiares en los chicos y chicas violentos se diferencian. En la tabla 7 se presentan los resultados del ANOVA.

Tabla 7
ANOVA. Variables familiares en chicos y chicas violentos

	Grupos		F	P
	Chicos	Chicas		
Madre abierta	51.43	51.26	.019	.891
Madre ofensiva	8.35	8.42	.047	.829
Madre evitativa	15.20	15.28	.054	.817
Padre abierto	37.92	35.25	7.261	.007
Padre ofensivo	8.65	8.41	.415	.520
Padre evitativo	15.45	16.01	2.165	.142
Cohesión familiar	15.30	15.18	.238	.626
Expresividad familiar	13.84	14.02	.742	.390
Conflicto familiar	12.54	12.85	2.127	.146

En estos análisis se ha observado que chicos y chicas con alta violencia presentan puntuaciones similares en todas las dimensiones excepto en la comunicación abierta con el padre, que es sensiblemente menor en las chicas violentas que en los chicos.

Ámbito escolar. Se calculó un análisis multivariado de la varianza con las variables del clima escolar y estatus como dependientes y los grupos de chicos y chicas violentos como factor. Los resultados obtenidos muestran que existen diferencias significativas estadísticamente en las variables del ámbito escolar en los grupos de chicos y chicas con alta violencia (F basada en lambda de Wilks = 4.05, gl = 4.34, p = .00). En la tabla 8, se presentan los resultados del análisis univariado (ANOVA).

Tabla 8
ANOVA. Clima e el aula en chicos y chicas violentos

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Implicación aula	13.82	13.49	1.809	.180
Relación compañeros	16.27	16.31	.027	.869
Ayuda profesor	15.40	15.39	.000	.985
Estatus	-.05	.08	14.318	.000

Como se aprecia en la tabla 8 se han observado diferencias estadísticamente significativas en el estatus social, en la medida en que las chicas violentas tienen una mayor aceptación social por sus compañeros que los chicos violentos, lo cual es congruente con sus mayores niveles de autoestima social. En cuanto a las actitudes hacia la autoridad institucional, no se obtuvieron diferencias significativas en el MANOVA (F basada en lambda de Wilks = 1.87, gl = 2.34, p = .15).

Ámbito Comunitario. El análisis multivariado de la varianza calculado indica diferencias estadísticamente significativas en las variables comunitarias en chicos y chicas violentos (F basada en lambda de Wilks = 10.92, gl = 4.34, p < .001). En la tabla 9 se presentan los resultados del análisis de las diferencias univariadas (ANOVA).

Tabla 9
ANOVA. Variables del ámbito comunitario en chicos y chicas violentos

	Grupos		F	p
	Chicos	Chicas		
Integración	14.72	15.20	1.726	.190
Participación	14.48	12.18	27.247	.000
Sistemas informales	25.87	26.54	1.255	.263
Sistemas formales	9.96	10.20	.609	.436

Como se observa en la tabla 9, chicos y chicas violentos muestran puntuaciones similares en las dimensiones de integración, apoyo de los sistemas informales y formales. Con respecto a la participación los resultados muestran que los chicos violentos participan en la comunidad en mayor medida que las chicas (F = 27.24, p < .001).

Discusión

El objetivo de este trabajo era analizar la violencia en la escuela en adolescentes escolarizados a partir de las variables individuales, familiares, escolares y comunitarias teniendo en cuenta las diferencias entre chicos y chicas. Nuestros resultados nos permiten confirmar en su totalidad la primera parte de la hipótesis, en la medida en que se ha constatado que existen diferencias significativas entre adolescentes violentos y no violentos en las diferentes dimensiones consideradas en cada uno de los contextos estudiados.

Se ha observado que los adolescentes más violentos presentan puntuaciones diferentes en todas las puntuaciones analizadas: menor autoestima, satisfacción en la vida y empatía y mayor soledad, ánimo depresivo y estrés. Estos resultados confirman los obtenidos en estudios previos en los que se subraya la importancia de los factores familiares en la explicación de la violencia escolar (Bernarás, Jaureguizar, Soroa, Ibabe y De las Cuevas, 2013; Carpi, Gómez, Guerrero y Palmero, 2008; Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa, 2012; Palmero y Martínez-Sánchez, 2008; Romera, Del Rey y Ortega, 2011). Las relaciones familiares de estos adolescentes violentos son más conflictivas y tienden a percibir una menor cohesión familiar a la vez que mayores niveles de conflicto familiar. Parece, por tanto, que existe cierta continuidad entre los conflictos que acontecen en el ámbito familiar y, sobre todo, las dificultades en la comunicación, un aspecto clave para la resolución positiva de los conflictos familiares y los que sufren los adolescentes en las relaciones con los iguales.

Un aspecto que consideramos importante seguir discutiendo por sus implicaciones prácticas es el hecho de que los adolescentes con un alto grado de participación en conductas violentas presentan, como ya hemos indicado, niveles más elevados de sintomatología depresiva y estrés. En esta línea, Carlson y Corcoran (2001) señalan que la sintomatología depresiva se relaciona con los problemas de conducta violenta. Asimismo, estudios previos asocian la sintomatología depresiva con la victimización (Moreno, Ramos, Martínez y Musitu, 2010). Sin embargo en el presente estudio se confirma esta relación en el caso particular de la violencia escolar desde la perspectiva del agresor, lo cual sugiere que los problemas internalizados y externalizados, lejos de ser formas independientes de expresión de problemas de ajuste, se encuentran interrelacionados. También los resultados obtenidos nos invitan a considerar que la sintomatología depresiva nos alerta de la posibilidad de que el adolescente esté implicado en la violencia escolar bien como víctima, bien como agresor.

Con respecto a la comunicación familiar, una variable relevante en los estudios de las relaciones familiares, nuestros resultados corroboran los obtenidos en otras investigaciones en las que se ha señalado que los adolescentes que participan en comportamientos desadaptativos con más frecuencia y de mayor gravedad informan de una peor comunicación con sus padres (Secades y Fernández-Hermida, 2003). Paralelamente, en los resultados de nuestra investigación hemos constatado que los adolescentes menos implicados en situaciones de violencia escolar se caracterizan por una comunicación más abierta y fluida con sus progenitores, así como por la utilización de estrategias de resolución de conflictos familiares basadas en el diálogo y la comprensión. En este sentido, la comunicación familiar parece constituir un factor protector ante los problemas de ajuste en el adolescente, un efecto sugerido por otros autores (Muñoz-Rivas y Graña, 2001).

También se han detectado claras diferencias en los correlatos escolares respecto de la violencia: el adolescente violento percibe un peor clima en el aula, en todas las dimensiones evaluadas (clima e implicación en el aula), y son menos aceptados por sus iguales. Además, muestran los mayores niveles de actitud transgresora y los menores niveles de actitud positiva hacia la autoridad. Queda patente que la violencia en la escuela está fuertemente vinculada a aspectos relacionados con el clima y aceptación tanto por los iguales como por el profesorado, lo que subraya la importancia del clima del aula y de las relaciones afectivas en este entorno en los problemas de convivencia y, en particular, de violencia escolar, algo que trasciende la visión de la escuela como un lugar en el que solo se imparten contenidos.

Con respecto al ámbito comunitario se ha constatado que los adolescentes violentos tienen menor implicación en la comunidad. Creemos que este hallazgo es importante en la medida

que todavía es un ámbito de estudio poco explorado. Los escasos trabajos de investigación publicados encuentran que la baja integración comunitaria y la exposición reiterada a la violencia en la comunidad se asocian con la violencia en la escuela (Hombrados y Castro, 2013; Jiménez et al., 2009; O'Keefe, 1997). Consideramos que este resultado es significativo y que requiere de mayor exploración e investigación, en la medida en que el ámbito de la violencia escolar es poco considerado en la intervención social y comunitaria y parece, por lo que hemos observado, que es muy relevante.

Un aspecto crucial relacionado con el ámbito comunitario es que los adolescentes más violentos tienden a mostrar también una percepción peor del entorno comunitario. Recientemente se viene constatando que la implicación y participación en la comunidad es una variable que presenta un rol importante en el ajuste psicológico y social de los individuos (Martínez, Moreno, Amador y Orford, 2011). Sin embargo, como se aprecia en el presente estudio, los adolescentes más violentos también perciben menos apoyo de los sistemas informales y tienen menos confianza en los sistemas formales de apoyo, lo que apunta a una desconexión entre el adolescente y su entorno inmediato, lo que conlleva una clara disminución de los recursos. Pensamos que estos resultados son importantes por su novedad y porque existen muy pocos trabajos en los que se haya integrado el ámbito comunitario para explicar la violencia entre iguales. Por ello, consideramos que futuros análisis deben incorporar la dimensión comunitaria como eje de explicación y, naturalmente, de intervención en la prevención de la violencia en sus distintas modalidades.

En cuanto a los análisis en función del sexo, en el grupo de alta violencia los resultados indican que los chicos y chicas violentos muestran numerosas comunalidades, lo cual confirma la segunda parte de la hipótesis con algunas matizaciones que a continuación describimos. Creemos importante subrayar estas diferencias por sus implicaciones para la intervención. La autoestima académica de las chicas es más alta que la de los chicos, aun cuando estas conductas violentas acontecen en el ámbito escolar, así como su empatía. También las chicas muestran mayores niveles de ánimo depresivo. En cuanto a las relaciones familiares tampoco se han observado grandes diferencias entre chicos y chicas, si bien cabe destacar que la relación de las chicas con el padre es sensiblemente peor que la de los chicos.

En el ámbito escolar las chicas presentan una percepción más favorable del clima social de la clase y, a su vez, son percibidas con mayor estatus por sus pares, si bien no existen diferencias significativas en los aspectos actitudinales hacia la autoridad. En este sentido, pensamos que esta pauta se puede atribuir a que las expectativas del profesorado respecto del alumnado pueden influir en su autopercepción en el contexto escolar y en su actitud hacia las figuras de autoridad escolar. En efecto, estudios previos han señalado que la experiencia del adolescente en la escuela y las percepciones y expectativas del profesor son dos elementos clave para entender por qué un cierto alumnado muestra un autoconcepto escolar negativo y actitudes desfavorables hacia el centro y los educadores (Birch y Ladd, 1998; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000). En el ámbito comunitario hemos encontrado un patrón mixto de diferencias entre chicos y chicas. Las chicas presentan tasas más bajas de participación comunitaria y más confianza en los sistemas formales, mientras que los chicos informan de mayor apoyo social en los sistemas informales. Este resultado creemos que debe ser motivo de una mayor exploración en la medida en que el ámbito comunitario es una variable que, como ya hemos apuntado anteriormente, ha sido muy poco estudiada en este ámbito de la violencia escolar en adolescentes.

Creemos que el análisis de las diferencias en función del sexo en los subgrupos de adolescentes violentos constituye una aportación del presente estudio que requiere de una mayor profundización en futuras investigaciones. Los resultados obtenidos apuntan a que las chicas, pese a implicarse en conductas violentas en la escuela, se encuentran más adaptadas a este entorno y que su participación en estas conductas, a diferencia de los chicos, no viene propiciada por el rechazo social ni por el cuestionamiento de la autoridad escolar. De hecho, los resultados apuntan al hecho de que las chicas que expresan más conductas violentas en la escuela muestran una peor comunicación, especialmente con el padre. En este sentido, de nuestros resultados se infiere que existe un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional y el autoconcepto positivo del hijo, constituyendo la comunicación en este caso un relevante factor protector.

Finalmente, existen una serie de limitaciones en este estudio que invitan a la cautela en algunas de las conclusiones del mismo, si bien su carácter exploratorio puede servir de base para futuras investigaciones que pretendan profundizar en los aspectos aquí tratados. En primer lugar, la muestra utilizada no incorpora centros escolares de alto riesgo, por lo que los datos del estudio es posible que se observen en otras investigaciones con muestras de adolescentes escolarizados de población general, pero no con adolescentes con graves problemas de ajuste. El estudio de grupos de adolescentes de riesgo (por ejemplo, minorías) es sin duda un área poco explorada (ver Díaz-Aguado, 2005) sobre la que sabemos más bien poco. En este sentido, habría que comprobar si la distribución de los porcentajes aquí observados se replica en este tipo de muestras o si otros procesos tienen un mayor protagonismo. En segundo lugar, la naturaleza correlacional del estudio impide situar antecedentes y consecuentes con precisión. Aunque los resultados y las conclusiones no reflejan explicaciones causales, no obstante sería interesante salvar esta limitación con la incorporación de la variable temporal.

Finalmente, la información obtenida en esta investigación es a partir de autoinformes, lo que sugiere la posibilidad de que las relaciones observadas se deban a la existencia de varianza por método compartido [*shared method variance*]. Esto implicaría que las relaciones observadas en el estudio pueden atribuirse a una tendencia de respuesta en los adolescentes más que a relaciones válidas entre los constructos. Sin embargo, con respecto a las conductas de riesgo diversos autores sostienen que las respuestas de los adolescentes se ajustan bien a la realidad y que el autoinforme es una técnica adecuada para la recogida de estos datos (Zapert, Snow y Tebes, 2002).

Referencias

- Antolín, L. (2011). La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.). *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science. University of Minnesota.
- Benarás, E. Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I. y De las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de Psicología*, 29, 131-140.
- Bettencourt, B. A., y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447.
- Beyers, J. M., Bates, J. E., Pettit, G. S. y Dodge, K. A. (2003). Neighborhood structure, parenting processes, and the development of youths' externalizing behaviors: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 31, 35-53.
- Birch, S. y Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Carlson, J. J. y Corcoran, N.E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 779-792.
- Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C. y Palmero, F. (Eds.) (2008). *Psicología experimental. Violencia y sociedad*. Castellón: Llar Digital.
- Castellón Mendoza, W. R. (2010). Depresión, ansiedad y conducta disocial adolescente en relación a los estilos de socialización parental. (Tesis Doctoral). Universidad de Deusto. Bilbao.

- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). La potenciación de la autoestima en la escuela. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- Cooley-Strickland, Q., Griffin, S. B. y Furr-Holden, D. (2011). Efectos de la exposición de los adolescentes a la violencia en la comunidad: el Proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20, 131-148.
- Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7, 105-127.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dumont, M., Leclerc, D. y Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35, 254-267.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. y Torregrosa, M. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21, 53-65.
- Estévez, E., Martínez, B y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15, 5-12.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989a). Escalas de clima social: Familia, trabajo, instituciones penitenciarias y centro escolar. Manual: Investigación y publicaciones psicológicas. Madrid: Tea Ediciones S.A.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989b). Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES. Madrid: TEA.
- García, F. y Musitu, G. (2009). AF5: Autoconcepto Forma 5. Madrid: Tea.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 327-342.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad. Madrid: Síntesis.
- Herrero, J. y Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35, 197-217.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-848.
- Hokoda, A., Lu, H. A. y Angeles, M. (2006). School bullying in Taiwanese adolescents. *Journal of Emotional Abuse*, 6, 69-90.

- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de los conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29, 108-122.
- Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping-strategy use in the victims of bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7, 3-12.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37, 959-974.
- Lila, M., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, 43, 333-350.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Martínez, B., Moreno, D., Amador, L. y Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20, 149-160.
- Martínez-Ferrer, B., Musitu, G., Amador, L. y Monreal, C. (2010). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21, 205-214.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal*, (pp.181-190). Barcelona: Ariel.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Moos, R. H. y Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R. M., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984). *FES. WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moreno, D., Ramos, M., Martínez, B. y Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Summa Psicológica*, 7(2), 45-54.
- Mrug, S. y Windle, M. (2009). Bidirectional influences of violence exposure and adjustment in early adolescence: Externalizing behaviors and school connectedness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 611-623.
- Muñoz-Rivas, M. y Graña, J. L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13, 87-94.
- O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 546-568.
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R. y Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21, 17-27.
- Organización Mundial de la Salud OMS (1996). Informe sobre la salud en el mundo 1996. Recuperado de <http://www.who.int/whr/2002/es/index.html>
- Ortega, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ostrov, J. M. y Bishop, C.M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multi-informant and multi-method study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 309-322.
- Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (Eds.) (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.

Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.

Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British journal of Social Psychology*, 3, 161-168.

Romera, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20, 161-170.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Russell, D., Peplau, L. A. y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence.

Secades, R. y Fernández-Hermida, J. R. (2003). Factores de riesgo familiares para el uso de las drogas: Un estudio empírico español. En J. R. Fernández Hermida y R. Secades (Coords.), *Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias*, 57-111. Madrid: Ministerio del Interior.

Varela, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Zapert, K., Snow, D. L. y Tebes, J. K. (2002). Patterns of substance use in early through late adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 30, 835-852.